

La evaluación del trabajo final de graduación y defensa oral en la Universidad Siglo 21: el caso de la carrera de Licenciatura en Educación

The Evaluation of the Final Graduation Project and the Oral Defense at the Universidad Siglo 21: The Case of the Bachelor's Degree in Education

Laura Beatríz Londero ¹
Sandra del Valle Soria ²

Resumen: El artículo presenta un recorte de resultados obtenidos por las autoras al observar la evaluación del trabajo final de graduación y de la defensa oral de los estudiantes de la Licenciatura en Educación, mediante un encuentro virtual previo al momento en el que tienen que exponer oralmente sus trabajos finales de graduación (TFG). Estos trabajos finales son elaborados durante el cursado del Seminario Final y representan la acreditación y posterior otorgamiento del título de grado.

Desde 2019, se ha venido investigando cómo los estudiantes van adquiriendo y desarrollando las competencias investigativas que les permiten alcanzar con éxito esta instancia.

A través de dos encuentros sincrónicos por la plataforma Zoom, se recuperan las impresiones y experiencias de estos estudiantes, así como los temas elegidos para escribir su trabajo final de grado, las didácticas que proponen y la preparación de la defensa oral.

Palabras clave: proyecto, capacidad, evaluación

¹ Doctora en Educación. Docente e Investigadora de la Universidad Siglo 21. Salsipuedes, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: lic.londero@gmail.com

² Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente e Investigadora de la Universidad Siglo 21. Estancia Vieja, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: sandra.soria2@gmail.com

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XXI, Nº 42, octubre 2023-marzo 2024. Pág. 25-41.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2023.21\(42\)02](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2023.21(42)02) / Recibido: 07/12/2022 / Aprobado: 07/05/2023.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

Abstract: *The article presents a summary of the results obtained by the authors when observing the evaluation of the Final Graduation Project and the Oral Defense of the students of the Bachelor of Education, through a virtual meeting prior to the moment in which they have to orally present their Final Graduation Project (TFG). These final projects are prepared during the course of the Final Seminar and represent the accreditation and subsequent granting of the Bachelor's Degree. Since 2019, research has been carried out on how students are acquiring and developing the investigative skills that allow them to successfully reach this instance. Through two synchronous meetings by Zoom platform, the impressions and experiences of these students are recovered. Topics chosen to write their final degree project proposed didactics and preparation of the oral defense.*

Keywords: *project, ability, evaluation*

Introducción

El presente artículo es un recorte de resultados que se ha obtenido a partir del proyecto de investigación denominado: *Herramientas didácticas y recursos tecnológicos que se utilizan dentro del seminario para motivar y acrecentar las competencias investigativas en los estudiantes del seminario de trabajo final en la Licenciatura en Educación*. Este proyecto se viene realizando desde el período 2019-2021 y se han publicado diversos artículos sobre los hallazgos encontrados durante las dos etapas del proyecto

Un Licenciado en Educación tiene, dentro de su perfil profesional, la adquisición de estas competencias investigativas, dado que, en su rol de asesor, deberá realizar trabajos de campo en las instituciones educativas donde se desempeñe como profesional; tanto para detectar alguna problemática, como para recoger información sobre necesidades y demandas, que no siempre se corresponden con lo que dicen los sujetos que solicitan el asesoramiento. Para diseñar una propuesta de intervención, primero debe realizar un relevamiento contextual sobre la situación de la institución, las representaciones de los sujetos, lo que se dice entrelíneas, lo que está escrito en las Planificaciones Curriculares (PC) y en el Proyecto Curricular Institucional (PCI).

Por lo expuesto, coincidimos con Mena y Lizenberg (2013) en que es necesario considerar tres dimensiones para desarrollar las competencias en los investigadores en la actualidad.

- Dimensión situacional: considerar las características en donde se lleva a cabo la investigación.
- Dimensión comunicacional: orientada a la difusión y divulgación de conocimientos.
- Dimensión tecnológica: manejo eficiente de las TIC para llevar a cabo los procesos de búsqueda, selección y análisis de la información, así como el trabajo interactivo y en red con otros.

Estas tres dimensiones están contempladas dentro del plan de formación de la Licenciatura en Educación y es en el Seminario de TFG donde se exponen esos aprendizajes adquiridos durante todo el cursado de la carrera. Marrero Sánchez y Pérez Zulueta (2014) señalan que:

Son necesarias competencias para: pensar crítica y creativamente, abstraer, analizar, discernir y sintetizar, pensar un objeto de conocimiento desde las categorías teóricas de las disciplinas, contrastar y verificar el conocimiento y aplicarlos en la práctica, contextualizar las técnicas de investigación, identificar, plantear y resolver problemas, buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas, formular y gestionar proyectos. (p. 3)

En una primera etapa de la investigación, se analizaron las competencias tecnológicas que adquieren los estudiantes durante el cursado de la carrera. Luego, se profundizó en las competencias investigativas que estos van adquiriendo (durante la escritura de su trabajo final) y su posterior exposición en la defensa oral. Para egresar, la universidad les proporciona a los estudiantes la posibilidad de elegir entre la realización de un plan de intervención o un manuscrito científico, que -a lo largo de cuatro meses- los estudiantes van desarrollando con el acompañamiento del docente-director de TFG. Ambos productos requieren de la adquisición de competencias investigativas, tanto para delimitar un problema de intervención como para analizar una institución a partir de un proyecto base que brinda la metodología a utilizar para realizar el trabajo de campo.

Tal como lo mencionan Marrero Sánchez y Pérez Zulueta (2014), interesan las competencias sobre pensamiento crítico, la capacidad para encontrar un problema en una institución escolar y brindar posibles caminos de intervención, que se posicionan desde categorías teóricas y metodológicas para brindar soluciones.

En esta publicación, se presentan los resultados de la tercera etapa de la investigación referenciada, sobre la evaluación del trabajo final de graduación y defensa oral.

Objetivo general

- Caracterizar las competencias investigativas que adquieren los estudiantes durante el cursado del Seminario de Trabajo Final, las que luego se evidencian en la defensa oral.

Objetivos específicos

- Conocer los procesos interactivos (entre pares, entre tutor-alumno) que se activan antes de la exposición oral.
- Identificar las competencias investigativas que reconocen los estudiantes en el proceso de escritura del trabajo final para rescatar regularidades y diferencias.

Fundamentación teórica

Referentes conceptuales

a) La evaluación como constructo complejo

Hablar del término evaluación nos lleva a dirigir la mirada a las diversas concepciones que a lo largo de los años intentaron dar cuenta de una definición certera y práctica de su existencia. Etimológicamente, evaluar deriva del latín y quiere decir "dar el valor a", "asignar un valor", "obtener un valor". Este acto de "asignar un valor", es decir, de atribuir una cualidad a un objeto, es realizado por un sujeto, por lo que podríamos aproximarnos a la noción diciendo que el proceso de evaluación entraña la formulación de un juicio de valor por parte de un sujeto sobre un objeto determinado. Es un concepto polisémico y cargado de elementos válidos para su análisis. La evaluación en el campo educativo evolucionó considerablemente, tomó distintas connotaciones a lo largo del tiempo y pasó de ser una práctica utilizada para medir resultados a constituirse en "una disciplina científica que sirve como elemento de motivación y de ordenación intrínseca de aprendizajes" (Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago, 2010, p. 9), que acompaña los procesos de aprendizaje permanente y de reflexión y retroalimentación de situaciones auténticas.

Los cambios producidos, la evolución de la didáctica y el aprendizaje fueron cargando al concepto de diversas connotaciones que intervinieron en una concepción temporal de la acción educativa. Por ejemplo: a fines del siglo XIX e inicios del siglo XX, la evaluación sentó sus bases en la Psicología Conductista, la cual está centrada en las diferencias individuales de los sujetos de aprendizaje, cuya técnica más utilizada eran los *tests*. Parafraseando a Tyler (1950), comprende el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados mediante los programas y currículos de enseñanza.

En el período comprendido entre las décadas del cuarenta, cincuenta y sesenta del siglo XX, la evaluación es concebida como un proceso sistemático con el afán de producir cambios en la conducta de los alumnos, que acompaña el desarrollo tecnológico del currículo y se transforma en el dispositivo de concreción de los objetivos propuestos.

Ya a comienzos del siglo XXI, se entiende a la evaluación como un proceso sistemático de recolección de datos incorporado de manera continua al proceso educativo a fin de conocer la situación, emitir los juicios de valor correspondientes y tomar las decisiones al respecto.

Estamos, entonces, ante un concepto de evolución permanente. Podríamos decir que hoy pensar la evaluación y la acción de una práctica evaluativa es una de las temáticas que lidera el debate actual en educación.

Desde nuestro rol de profesoras investigadoras, compartimos el posicionamiento teórico conceptual de que tanto "la evaluación como el aprendizaje son procesos interactivos complejos" (Moreno Olivos, 2016, p. 25) y dejamos de lado la idea de un proceso lineal de acción y resultados. Por este motivo, se hace necesaria la construcción de ecosistemas evaluativos de aprendizaje y para el aprendizaje como procesos de instancias formativas que tiendan a la consolidación de los

saberes y las competencias adquiridas a lo largo de todo el cursado del ciclo y, en particular, del Seminario Final. La práctica evaluativa se consolida así en experiencias de aprendizaje formadoras y permanentes que posibilitan el aprendizaje auténtico, situacional y continuo.

El objeto a evaluar continúa siendo el aprendizaje del estudiante en forma de "rendimiento académico". En realidad, por rendimiento académico entendemos: "aquello que el estudiante es capaz de evidenciar como reflejo de su aprendizaje" o mejor: "aquello que le solicitamos que evidencie" a través de los instrumentos que ponemos en marcha cuando decimos que estamos evaluando (Salinas Fernández y Cotillas Alandí, 2007, p. 16).

b) La evaluación en la Universidad

Tradicionalmente, en las aulas universitarias, el estudiante ha sido el principal objeto de evaluación más allá de los resultados alcanzados. Con el devenir temporal y ante la necesidad de cambios inminentes en la educación superior, se reconoció la multiplicidad de factores que inciden y ocupan un lugar fundamental en las instancias evaluativas de cualquier carrera universitaria que sienta sus bases en las competencias ocupacionales y profesionales de sus egresados. De modo tal que los profesores, los decanatos, el contexto, las estructuras que la conforman, las modalidades y los formatos que se ofrecen son merecedores de una constante autoevaluación que acompañe el proceso evaluativo de todos los estudiantes desde que inician hasta que egresan.

La forma de pensar la evaluación y de planificarla en este nivel tiene que ver con el modelo de sociedad y con el rol de la educación y la formación profesional que se asume dentro del ámbito universitario, como así también la concepción de evaluación y la finalidad plasmada en el modelo de aprendizaje y de enseñanza que se ha adoptado, cuestión que -en muchos casos- depende del tipo de carrera.

Generalmente, en el caso de la Licenciatura en Educación como en otras carreras humanísticas y sociales, las evaluaciones están diseñadas con metodologías activas, tales como los estudios de casos, el análisis de proyectos o producciones monográficas que, de algún modo, los va ayudando para la instancia de su Trabajo Final de Graduación.

Una buena práctica de evaluación no termina con la entrega de una calificación al estudiante al concluir un proceso o etapa, sino que requiere de un diálogo didáctico que dé cuenta de sus logros, sus errores, sus avances, los saberes que debe profundizar y sobre las capacidades y habilidades que necesita reforzar ante las situaciones problemáticas que se le presentan o las producciones a las que ha llegado.

Es por ello que:

La retroalimentación que se centra en lo que hay que hacer alienta a todos a pensar que pueden mejorar. Dicha retroalimentación puede mejorar el aprendizaje, tanto directamente, a través del esfuerzo que puede derivar-

se, como indirectamente, mediante el apoyo a la motivación para invertir en tal esfuerzo. (Moreno Olivos, 2016, p. 125)

c) La evaluación en el Modelo de Aprendizaje basado en Competencias (MAC)

La Universidad Siglo 21 ha adoptado el Modelo de Aprendizaje basado en Competencias con el objetivo de contribuir a la formación integral de los estudiantes y desarrollar, en ellos, las competencias que el mundo productivo y social demandan. De modo tal que es necesario que cada carrera lleve adelante un programa educativo de calidad que garantice los saberes, las competencias y los valores para un ejercicio ético pleno de un perfil profesional. Las competencias "están constituidas por procesos subyacentes (cognitivo-afectivos) así como también por procesos públicos y demostrables, en tanto implican siempre una acción de sí para los demás y/o el contexto" (Tobón, 2013, p. 93). Por su alcance, se presentan en genéricas y específicas; las primeras favorecen el desarrollo en la vida productiva y social y las segundas se remiten a aspectos técnicos y cognoscitivos propios de cada profesión.

En el Seminario Final, por ejemplo, una de las competencias es la "Gestión de la información y el conocimiento", cuyas actividades evaluables se remiten a la entrega, por parte de los estudiantes, de trabajos prácticos de cada módulo. La evaluación en este enfoque parte de evaluar la actuación en contexto, es decir, el saber hacer en contexto se sustenta en los saberes disciplinares y, justificado desde una ética profesional, que es lo que espera alcanzar de una competencia en el ámbito de la formación integral (Tobón *et al.*, 2010). Para ello, se determinan los niveles de dominio de competencia. Estos son indicadores que describen el nivel de desarrollo de una competencia o de cada una de las unidades de competencia, las que fueron diseñadas en el granulado correspondiente a la materia Seminario Final.

Los indicadores de evaluación son criterios observables dentro de las actividades formativas que detectan actividades concretas y proporcionan de forma indirecta la información necesaria para realizar un proceso evaluador (Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago, 2010, p. 330).

Las evidencias en la evaluación hacen referencia a elementos prácticos concretos y tangibles que demuestran que se está adquiriendo una competencia. Se evalúan con base en los criterios ya establecidos en las rúbricas, se valoran siguiendo una lógica integral y no de a una, por más que en el granulado de la carrera así se presenten. Existen cuatro tipos de evidencias: de desempeño (evidencian el hacer), de conocimiento (evidencian del saber) demuestran el conocimiento y la comprensión que tiene la persona en la competencia, de actitudes y valores (evidencias del ser) y de producto, evidencian los resultados puntuales que tiene la persona en la competencia (Tobón, 2013).

El nivel de desempeño, otro aspecto a considerar durante este recorrido evaluativo, se visualiza a partir de las evidencias puestas de manifiesto en la dinámica del Trabajo Final de Graduación (TFG). Los entregables (TP) van dando

información precisa de aquello que los estudiantes son capaces de lograr en este proceso y que se referencian con su perfil profesional.

En relación a las competencias, no podemos dejar de mencionar las e-competencias que citando a Briceño Polanco *et al.* (2019) son las que:

Caracterizan el perfil profesional del docente universitario, que contemplan los componentes de alfabetización y capacitación digital acordes con la aportación que le corresponde en el desarrollo de las competencias transversales digitales en los estudiantes cuando éstas figuran en los planes de estudios de las distintas unidades curriculares de una carrera universitaria. (p. 188)

Mon y Cervera (2013) afirman lo siguiente:

La e-competencia docente es la suma de todas las habilidades, conocimientos y actitudes, en aspectos tecnológicos, metodológicos, informacionales, comunicativos y multimedia, dando lugar a una compleja y funcional alfabetización múltiple que comprende la utilización de las herramientas tecnológicas de forma productiva, mucho más allá de un uso estrictamente operacional. (Briceño Polanco *et al.*, 2019, p.182)

Cabe aclarar que nuestros estudiantes de la carrera en Educación son docentes y cursan como alumnos a distancia a través de los entornos virtuales de aprendizaje, son alfabetizados en las tecnologías y se evalúa, en su trabajo final, la incorporación de estas a sus propuestas.

Metodología

Metodológicamente, para indagar y recoger los datos necesarios para esta publicación, que corresponden a la tercera etapa de investigación del proyecto de investigación *Herramientas didácticas y recursos tecnológicos que se utilizan dentro del seminario para motivar y acrecentar las competencias investigativas en los estudiantes del seminario de Trabajo Final en la Licenciatura en Educación*, se optó -junto con el Profesor Director de TFG- convocar a los estudiantes a un encuentro vía Zoom.

La sexta cohorte que se ha tomado como muestra comprende 5 (cinco) cátedras de 30 (treinta) estudiantes cada una. Estuvo integrada por un total de 150 estudiantes, de los cuales finalizaron y aprobaron 126 estudiantes. Aún no tenemos a ciencia cierta el total de estudiantes que rindieron su defensa oral, puesto que la regularidad para presentarse a este examen es de seis meses y, a veces, se otorgan prórrogas.

La séptima cohorte la conformaron 5 (cinco) cátedras de 30 (treinta) estudiantes cada una, con un total de 151 estudiantes, de los cuales 112 aprobaron el seminario en este primer semestre de 2022. A la fecha de este informe, aún no han recibido devolución de CAE para pasar a la siguiente etapa de examen de defensa oral.

Se invitó a dos grupos (sexta y séptima cohorte): uno que acababa de finalizar y aprobar el TFG en el seminario y aguardaba la devolución de la comisión evaluadora CAE y otro grupo comprendido por egresados que ya habían transitado esa etapa para contar su experiencia de examen final y su proceso de preparación de defensa oral. Durante dos semestres, se hizo esta prueba con dos grupos diferentes. Es decir que, en total, se hicieron dos encuentros vía Zoom con distintos estudiantes y egresados.

Se releva información cualitativa de dos encuentros virtuales: uno con un grupo de la sexta cohorte ocurrido a fines del 2021 y otro con estudiantes de la séptima cohorte que tuvo lugar a principios de julio del 2022.

En ambas instancias, participaron más de cien estudiantes que recientemente habían cursado el seminario de trabajo final y un promedio de diez egresados.

Los resultados obtenidos en esta etapa investigativa expresan metodologías aplicadas por los egresados, pero también las emociones que surgen al momento de la evaluación del TFG y la defensa oral, como además las incertidumbres y ansiedades de los estudiantes que deben aún transitar esa experiencia.

Las comunicacionales virtuales brindaron la oportunidad de elaborar, registrar y procesar datos sobre las competencias investigativas que adquieren los estudiantes durante el cursado del seminario de trabajo final.

La reunión con los estudiantes fue con la presencia de una de las investigadoras, que -a la vez- se desempeña como Tutora de Seminario Final. El encuentro tuvo una duración de aproximadamente hora y media.

Antes de iniciar la reunión virtual, se especifican los temas a tratar, se brindan a los egresados cinco minutos a cada uno para contar su experiencia de elaboración de TFG, devolución de la comisión evaluadora y, posteriormente, la presentación a examen oral. Luego, se abre un espacio de preguntas de los estudiantes para salvar dudas, dado que están a la espera de la devolución de la comisión evaluadora para luego presentarse al examen de defensa oral.

Mediante una serie de preguntas, los egresados efectuaban su exposición sobre la experiencia evaluativa: criterios que tuvieron en cuenta para exponer el TFG, contenidos, iconografía, diseño de la presentación.

Luego, los estudiantes del seminario final realizan preguntas a los egresados con el propósito de evacuar dudas y aclarar inquietudes, previo a la instancia de la defensa oral.

La otra reunión fue realizada en la segunda quincena de julio con el investigador. Participaron estudiantes del Seminario de Trabajo Final correspondientes a la séptima cohorte, estudiantes que cursaron de marzo a julio del 2022. Asistieron, además, egresados que habían rendido recientemente su defensa oral.

Los procedimientos, los mecanismos y las preguntas fueron los mismos que con el primer grupo. Cada egresado debía comentar sobre su trabajo, experiencia de evaluación en la defensa oral y, finalmente, responder las preguntas de los estudiantes de la séptima cohorte.

Participantes: investigador - estudiantes del seminario de TFG - egresados.

Instrumentos de análisis:

La técnica aplicada fue el grupo focal con el objeto de conocer las opiniones que tienen los estudiantes y los egresados sobre el proceso de escritura y la exposición de su trabajo final.

Se utilizó la plataforma Zoom y se grabaron las dos instancias de encuentro.

A través de una guía de preguntas abiertas, se indagó sobre la elaboración del TFG y los criterios que se tuvieron en cuenta para la preparación de la defensa oral: recursos, infografías y contenido que desarrollaron.

Una de las investigadoras tuvo el rol de moderadora durante la reunión, quien contabilizaba el tiempo de exposición de cada egresado y daba la palabra a quienes querían realizar consultas o preguntar sobre la defensa oral.

Se recupera, entonces, la voz de los entrevistados. Las investigadoras elaboran las categorías didácticas que utiliza el estudiante para su exposición, tales como los medios con los que comunica la información sobre su trabajo final y la experiencia de evaluación. Se comparan según esas categorías de análisis los resultados obtenidos a través de una matriz de datos. La comparación sobre lo que mencionan los estudiantes se vincula con las rúbricas evaluativas que se trabajan durante el cursado del seminario y que acompañan todo el proceso hasta la defensa oral. En la figura 1, se podrá visualizar las categorías que comprende esta rúbrica.

Figura 1: Categorías didácticas a ponderar en rúbrica de defensa oral



Fuente: elaboración propia basada en la rúbrica de defensa oral.

Descripción de la metodología de cursado y aprobación del TFG

La modalidad de evaluación en la Universidad Siglo 21, para estudiantes que cursan la carrera a distancia, consiste en cursar el Seminario de TFG durante un cuatrimestre, acompañados por un profesor director que los guía y evalúa a través de la entrega de cuatro entregables (trabajos prácticos), en donde cada entrega consiste en una parte de su trabajo final. Al aprobar el cuarto entregable, los estudiantes ya tienen su trabajo final completo. La nota para aprobar el seminario debe ser igual o superior a 50 %. Se puede desaprobado un práctico o no entregar uno, pero no puede ser el cuarto entregable.

Primera etapa: aprobar el Seminario de TFG con una nota superior a 50 %.

Segunda etapa: evaluación del docente que integra la Comisión Académica Evaluadora (CAE). Este profesor tiene un promedio de cincuenta trabajos para corregir durante tres semanas. Recibe el archivo con el trabajo final y una rúbrica en planilla Excel, en donde se presentan las evaluaciones anteriores del profesor director. Esta rúbrica acompaña a los estudiantes durante todo el cursado del seminario y las dos instancias posteriores, como la evaluación del CAE y del profesor que lo evaluará en la defensa oral.

Tercera etapa: evaluación de la defensa oral. El docente evaluador recibe el trabajo escrito del estudiante junto con la rúbrica de evaluación de las dos etapas anteriores. Se incorpora, además, otra rúbrica que completa junto con un veedor, durante la exposición del estudiante. Esta rúbrica suma las tres notas obtenidas: seminario final, CAE y defensa oral, donde se promedia la nota final definitiva.

La rúbrica permite, además, ver todo el proceso de evaluación de cada uno de los estudiantes durante las tres instancias y los comentarios de todos los evaluadores: Tutor - Comisión Académica Evaluadora - Evaluador DO.

Resultados

A partir de una matriz de datos, se categorizan los campos que evalúa la rúbrica de defensa oral, la cual identifica las que mencionan los estudiantes y los egresados (ver anexo 1).

Entre los resultados, mencionamos que los estudiantes referencian sus apreciaciones en función de las categorías que el docente establece en la rúbrica. Por ejemplo, el EG1 manifiesta la necesidad de estar seguro, es decir, de contar con un buen dominio del contenido y no presentar dudas, ya que ha sido un trabajo elaborado por ellos. La instancia de defensa oral es, de alguna manera, dar cuenta de la producción realizada, fundada en los aportes teóricos brindados por las distintas disciplinas curriculares que componen la carrera. Por su parte, el EG2 hace referencia al Plan de Intervención, que tiene en cuenta el orden metodológico que este reviste y el modo de transmitir lo plasmado en dicho trabajo. Aquí, se puede apreciar, además, el cuidado que ellos refieren en relación al uso del lenguaje, la fluidez del discurso y el recurso tecnológico utilizado. En cuanto a la categoría presentación y estructura, los estudiantes relatan su proceso previo,

donde -mediante la formación de grupos de WhatsApp, encuentros virtuales o presenciales- "juegan el rol" de expositor frente a sus pares. Finalmente, en la categoría de lo oculto o no previsto, surge el sentimiento de empatía con los Profesores Tutores y el reconocimiento de quienes van coordinando, de algún modo, la exposición oral desde los aspectos administrativos, técnicos y específicos, como en el caso del Evaluador.

Aparecen como resultado algunos conceptos interesantes tales como seguridad, dominio del campo curricular, orden metodológico, uso del lenguaje, fluidez del discurso, ensayo, escucha y la tranquilidad por el acompañamiento y el seguimiento del Profesor Tutor, la CAE y el Profesor Evaluador.

En la sexta cohorte, hubo solo una estudiante que no aprobó la instancia de CAE, por haberse detectado plagio. Se le aplica una sanción y, según la gravedad del hecho, tiene la posibilidad de recurrar la materia. Cuando se constata la intencionalidad de copiar otra producción o pagar para que alguien le realice el trabajo, se expulsa al estudiante de la Universidad y se notifica al Ministerio de Educación para que no pueda cursar ninguna otra carrera.

En cuanto a la séptima cohorte, al día de la fecha, se están recibiendo devoluciones de CAE y aún no se han registrado desaprobados o sancionados.

Discusión

En la primera etapa de la investigación, se indagó sobre las competencias tecnológicas que adquirirían los estudiantes durante el cursado del Seminario de Trabajo Final. Se requiere de estas para la innovación y la actualización permanente de los egresados de la Universidad Siglo 21. Por eso, consideramos necesario hacer mención porque, en la preparación de la defensa oral, suelen no incluirlas.

En relación a las tecnologías, retomamos las ideas de Briceño Polanco *et. al.* (2019, p. 193) quienes, citando a Cabero (1998), sostienen que el uso de la tecnología requiere de una actitud favorable por parte del docente y, además, de una capacitación adecuada para su uso en la práctica profesional. Nuestros estudiantes de la Licenciatura son docentes en ejercicio; por tanto, es importante que ellos puedan incluir las tecnologías en su trabajo final de grado. Además, los autores, citando a Roger (2003), describen cinco categorías de docentes entre las que se destaca, en esta investigación, la de los innovadores: " aquellos que asumen riesgos y los incorporan a su práctica de enseñanza" (p. 193). En los entrevistados, observamos que hay una mirada positiva hacia su integración. Podríamos identificarlos como innovadores, por lo expresado en su descripción ante la preparación de la defensa oral. Incorporaron tecnología, usaron recursos variados y, además, fueron previsibles: atendieron a la posibilidad de problemas de conexión, pensaron en un plan B y prepararon un soporte alternativo.

Con respecto a las competencias lingüísticas y comunicativas, son conscientes que, a la hora de preparar su discurso de defensa oral, deben dar cuenta de su conocimiento y aplicación: "Yo me armé el speech de cada diapositiva, porque uno, tiene que utilizar un vocabulario pertinente, entonces uno no puede hablar

que habitualmente ahora estamos hablando, uno está exponiendo un trabajo de investigación, un plan de intervención, entonces uno tiene que tener cuidado con el lenguaje que utiliza" (E2).

Rosales Almazán (2019) plantea lo siguiente:

En este contexto el alumno como principal actor debe responsabilizarse de la evaluación de su trabajo que implica la adquisición de distintas competencias y la toma de decisiones con la evaluación de sus aprendizajes mejorando su planificación basada en su experiencia adquirida. (p. 2)

Por su parte, uno de los entrevistados expresa: "Creo que la constante práctica de escribir es lo que me salvó ya que hay que tener conocimientos en la gráfica y la estética del estilo académico, eso es algo que a muchos les pesa, lo mismo que la buena expresión, que te entiendan lo que quieres transmitir" (EG7).

Podemos observar en la matriz de datos que surge la construcción de comunidades de aprendizaje con el propósito de prepararse, autoevaluarse y coevaluarse entre pares. Las instancias evaluativas siempre producen emociones encontradas. Si el estudiante se siente seguro de su producción, de lo que propone, de lo que ha escrito, se sentirá confiado, pero si flaquea, si no participa activamente en las instancias de trabajo con el docente, o con sus pares, posiblemente, no dará el máximo en su exposición. Tal es el caso de una egresada, la cual es directora de escuela, que tuvo que pasar a un cuarto intermedio y culminó con una baja nota. Aquí no se cuestiona el rol del tutor-docente del seminario y, citando a Román Juárez *et al.* (2020), quienes evalúan el desempeño de los docentes en la educación superior, concluyen que "un alto capital humano [...] dará mayores oportunidades de crecimiento y de consolidación" (p. 526), ninguno de los egresados expresa disconformidad con la función del docente, sino que -por el contrario- destacan que les han brindado las herramientas necesarias para sortear la instancia de evaluación. Expresan estar confiados, disfrutan y valoran la instancia como otro aprendizaje, en donde pueden interactuar con el docente, se autoevalúan, reflexionan y reciben nuevos conocimientos.

También, los egresados expresan que sienten placer de contar sobre su experiencia de confección de un trabajo final, en donde se visualizan como futuros asesores pedagógicos. Destacan el acompañamiento de los tutores del seminario y del tribunal durante la defensa oral. El clima en la instancia de evaluación va a colaborar en la exposición del estudiante y en su culminación favorable. "Entonces, bueno, tener eso claro, "yo llegué hasta acá porque sé, tengo un camino recorrido, ahora queda que yo pueda desenvolverme de la manera que corresponde en esta instancia y vivirlo así relajado" (EG2).

Conclusión

Para Marrero Sánchez y Pérez Zulueta (2014), la competencia se entiende "como un potencial de conductas adaptadas a una situación" (p. 5) y, en ese sentido, podríamos decir que esta podría predecir cómo va actuar un estudiante en determinada situación, pero el autor enfatiza que esta competencia no es para

siempre, sino que va depender del contexto y cómo "despliegan sus conocimientos, habilidades y valores -por lo que- si la confrontación con el ejercicio real no se produce, la competencia no es perceptible o no se pone a prueba" (p. 5). Consideramos importante poder analizar si las competencias que se brindan durante el cursado del seminario se plasman o no. Si bien las competencias son procesos complejos de desempeño y tienen un determinado fin, resultan importantes porque es necesario que se articulen con las dimensiones humanas y la puesta en práctica (Tobón, 2013).

El trabajo de titulación es el resultado final de una labor de compilación, selección, sistematización y análisis de información, que da solución a un problema o que constituye una aplicación práctica de los conocimientos adquiridos, y que es un requisito de graduación para la obtención de una titulación. El trabajo de titulación es el resultado investigativo, académico o artístico, en el cual el estudiante demuestra el manejo integral de los conocimientos adquiridos a lo largo de su formación profesional; deberá ser entregado y evaluado cuando se haya completado la totalidad de horas establecidas en el currículo de la carrera. (Marrero Sánchez y Pérez Zulueta, 2014, p. 11)

Un Licenciado en Educación debe poder analizar diferentes problemáticas escolares y brindar soluciones a través de diversos proyectos educativos. La práctica que se desarrolla dentro del Seminario de Trabajo Final implica adquirir las competencias tanto investigativas como académicas y lograr articular esos conocimientos. El recorte que se ha realizado en esta publicación hace mención a la instancia de evaluación del trabajo final y su posterior exposición oral, porque allí se visualiza tanto el proceso académico como el investigativo.

Podemos concluir que, la instancia de evaluación del TFG y la defensa oral de dicho trabajo en la Carrera de Licenciatura en Educación de la Universidad Siglo 21 se refiere a una práctica evaluativa reflexiva por parte del docente evaluador y del estudiante evaluado, instancia donde se ponen en juego las competencias propias de su perfil profesional, donde explicando paso a paso su plan de intervención o manuscrito científico. Para los estudiantes, esta práctica significa una preparación previa que, a pesar de ser de modalidad virtual, se realiza junto a sus pares mediante encuentros virtuales promovidos por la Docente Tutora del Seminario Final y a través de la conformación de grupos role-play, donde ellos exponen y sus compañeros "controlan" el tiempo y realizan apreciaciones.

Entre los resultados obtenidos, incluimos el concepto de "empatía", ya que hemos encontrado evidencias de su presencia en el discurso de estos estudiantes. La reciben desde quienes conforman el tribunal evaluador y lo viven y comparten entre pares en las instancias previas de preparación de la exposición oral. Se sienten confiados porque entienden que han tenido un recorrido con el tutor, además de la práctica previa entre pares, al generar estrategias y usar tecnologías para prepararse en grupo -colaborativamente-, donde contabilizan el tiempo de exposición y hacen aportes sobre la gráfica, las imágenes e información de cada una de las diapositivas que van a utilizar, resulta una significativa fortaleza porque permite generar redes comunicativas y de aprendizajes.

Por otro lado, observamos que la instancia evaluativa deja de ser un instrumento de medición de un resultado académico para convertirse en una práctica que genera una experiencia formativa concreta de su área ocupacional, ya que muestra las posibilidades de mejora y resolución de problemáticas que atañen a la cotidianidad escolar y al desempeño de sus roles dentro de ellas.

El trabajo colaborativo entre los profesores tutores del Seminario Final, los profesores que integran la Comisión Académica de Evaluación y el profesor evaluador del trabajo final en la instancia de defensa oral resulta una cuestión central en la que la carrera aún debe profundizar a los fines de mejorar algunos aspectos del proceso.

Referencias bibliográficas

Briceño Polanco, J. R., Coromoto Rojas Nieves, D, Chirino Araque, Y. y Alaña de Hernández, Y. (2019). E-competencias, apropiación social y actitudes hacia las TIC - TAC - TEP en las necesidades formativas del docente. En Y. Chirinos Araque, A. G. Ramírez García, N. Barbera Alvarado y L. H. Camejo López (coords.), *Tendencias en la Investigación Universitaria. Una visión desde Latinoamérica*. Vol. III. Colección Unión Global (pp. 181-207). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7785399>

Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Prentice Hall PEARSON.

Marrero Sánchez, O. y Pérez Zulueta, M. (2014). Competencias investigativas en la Educación Superior. *RES NON VERBA*, 55-68. <https://biblio.ecotec.edu.ec/revista/edicionespecial/COMPETENCIAS%20INVESTIGATIVAS%20EN%20LA.pdf>

Mena, M. y Lizenberg, N. (2013). Desarrollo de Competencias Investigadoras en la Sociedad Red. RED. *Revista de Educación a Distancia*, (38), 1-10. <https://www.um.es/ead/red/38/mena-lizenberg.pdf>

Mon, F. E. y Cervera, M. G. (2013). Competencia digital en la educación superior: instrumentos de evaluación y nuevos entornos. *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 10(3), 29-43. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82329477003>

Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del Aprendizaje y para el Aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. UAM - Unidad Guajimalpa.

Román Juárez, S., Ramírez Rosas, J. y Ortíz Carranco, A. (2020). Propuesta de evaluación docente en una institución de educación superior con base en el modelo Skandia. En Y. Chirinos Araque, A. G. Ramírez García, R. Godínez López, N. Barbera Alvarado, D. C. Rojas Nieves (coords.), *Tendencias en la Investigación Universitaria. Una visión desde Latinoamérica*. Vol. XII. Colección Unión Global (pp. 511-527). Fondo Editorial Universitario Servando Garcés de la Universidad

Politécnica Territorial de Falcón Alonso Gamero. <https://alini.org/wp-content/uploads/2021/02/Libro-Tendencias-Volumen-XII.pdf>

Rosales Almazán I. (2019). *La evaluación en nivel superior. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/02/evaluacion-nivel-superior.html//hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1902evaluacion-nivel-superior>

Salinas Fernández, B. y Cotillas Alandí, C. (Coords.). (2007). *La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior. Universidad de Valencia. Servei de Formació Permanent. Universitat de València. MAÑEZ S.L. Impresores.*

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias*. Eco Ediciones.

Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias*. Pearson Educación.

Tyler, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago University.

ANEXO 1

Se presenta a continuación un recorte de contenido de lo informado por los grupos de estudiantes en los encuentros en relación a las categorías (Cat.) establecidas para su análisis, solo a modo de ejemplificación. (Nota: EG: egresado)

Cat.	Grupo sexta cohorte	Grupo séptima cohorte
CAMPO DISCIPLINAR	"Bueno, ante todo quiero decirles que estén seguros en la defensa oral. Yo me hice un punteo de lo que tuve en cuenta para armar la defensa oral. Primero tienen que mostrarse seguros, porque uno tiene que elaborar su trabajo, tiene las cuatro entregas. Conoce su trabajo. Tienen que mostrarse seguros en la exposición". (EG1) "Y una cosa que destacaron también del plan, fue poder ser objetivo, poder tener esta mirada objetiva, de decir bueno, a ver, cuáles fueron mis fortalezas y cuáles fueron mis debilidades porque a ver... tener en cuenta que uno está en continua formación, tal vez en el trayecto después descubre o volviendo después a su plan de intervención surja tal vez, algo que uno podría aportar hacia el futuro". (EG2)	

Cat.	Grupo sexta cohorte	Grupo séptima cohorte
CAMPO METODOLÓGICO	<p>"Yo para elaborar las diapositivas leí nuevamente el plan de intervención, porque hay detalles que uno se va olvidando y tener en claro que es lo que uno quiere transmitir y ponerse en el lugar no de docente sino de asesor, de capacitador -es crucial- correrse del lugar de docentes. No somos ni directivos, ni profesores -eso es esencial-, y tener el orden de lo que voy a mostrar en cada diapositiva". (EG1)</p> <p>"Quiero agregar dos estrategias de estudio para la presentación. A mí me resultaron, yo me armé el speech de cada diapositiva, porque uno, tiene que utilizar un vocabulario pertinente, entonces uno no puede hablar como habitualmente ahora estamos hablando, uno está exponiendo un trabajo de investigación, un plan de intervención, entonces uno tiene que tener cuidado con el lenguaje que utiliza". (EG2)</p> <p>"Yo rendí y bueno mi nota final fue un diez, y me destacaron esa coherencia, esa fluidez, entre una diapositiva y otra, de poder volver y traer algo de la otra, tener cuidado con el uso de muletilas [...] el tema de la presentación, de los colores, sobresaturación de imágenes que te bajen nota". (EG3)</p>	<p>"Para la presentación es necesario controlar el tiempo, en mi caso, usé un cronómetro y le dediqué más tiempo al Plan de acción". (EG1)</p> <p>"A mí me sirvió que con mis compañeros hicimos un grupo de whatsapp y un rol play donde cada uno exponía y el resto emitía opinión o le tirábamos ideas". (EG5)</p> <p>"En mi caso fue importante hacer afiches, mi habitación estaba repleta de afiches con conceptos teóricos importantes que fundamentaban la propuesta". (EG6)</p>
PRESENTACIÓN Y ESTRUCTURA	<p>"El guion lo hicimos todo, creo que José, no sé si fue así, creo que todos hicimos el guion para tomarnos el tiempo de más o menos esta duración de 20 a 30 minutos que es el tiempo recomendado para la exposición". (EG3)</p> <p>"Yo usé 20 minutos al igual que otras compañeras, nos hicimos grupitos de tres o cuatro compañeros y nos íbamos tomando, nos íbamos apoyando mutuamente en la preparación y en la exposición". (EG4)</p>	<p>Recursos</p> <p>En su mayoría, los estudiantes utilizan para la exposición una presentación en Power Point, Genially o Canva. Esto está establecido en los requisitos para la presentación a la defensa oral del TFG.</p>

Cat.	Grupo sexta cohorte	Grupo séptima cohorte
LO NO PREVISTO	<p>"Estén tranquilos, bueno, llegué finalmente a esta instancia, fueron todos muy cálidos. El veedor que es la persona que coordina, toda esta trayectoria, fue también muy amable, tratando de darme tips, para estar tranquila, para que disfrute la experiencia, o sea es el fruto de todo el esfuerzo que estuvimos haciendo, y desde el acompañamiento que tuvimos con nuestra tutora, a lo largo del trayecto, entonces también, uno desde ese lugar tiene que estar tranquilo, porque hubo un seguimiento y hubo un acompañamiento que te hace llegar a donde estas en ese momento. Entonces, bueno, tener eso claro, 'yo llegué hasta acá porque sé, tengo un camino recorrido, ahora queda que yo pueda desenvolverme de la manera que corresponde en esta instancia y vivirlo así relajado". (EG2)</p>	<p>"No es fácil hacer una Defensa Oral de manera virtual, yo estaba muy nerviosa, tenía miedo que se me cortara la luz, que se cayera internet, que me preguntarán otras cosas". (EG8)</p> <p>"Tengo mucho recorrido en las instituciones educativas ya que me desempeñé como secretaria en una sede de supervisión, acompañando a directores y docentes, mi Tutora me había corregido con una calificación alta y la CAE también, pero al momento de la Defensa Oral no pude expresar palabra". (EG9)</p> <p>"Soy Directora de una escuela rural, la carrera me ha costado muchísimo ya que en la zona donde vivo el acceso y la conexión a internet es caso, por este motivo pocas veces pude participar de los encuentros con la Profesora Tutora para prepararme para la Defensa Oral, no me fue bien tuve que pasar a cuarto intermedio y volver a presentarme, así mismo la calificación fue mínima, pero aprendí muchísimo en todo el cursado, mi TFG no estuvo tan mal, la CAE me lo aprobó después de algunas observaciones". (EG10)</p>